

ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 81'23 ББК Ш100.6

Г. Р. Доброва, А. В. Пивень
Санкт-Петербург, Россия

РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ И ЭКСПРЕССИВНЫЕ ДЕТИ: О ЕЩЕ ОДНОЙ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ «ТИПОЛОГИЧЕСКИХ» РАЗЛИЧИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются различия в освоении языка референциальными и экспрессивными детьми. Обсуждаются причины, по которым педагогам важно знать эти различия, а также различные возможности выявления этих различий — в частности, возможность выявления «типологических» различий на основе проверки склонности детей к самостоятельной лексико-семантической генерализации.

Ключевые слова: онтолингвистика, речевой онтогенез, вариативность речевого онтогенеза, референциальные дети, экспрессивные дети, типологические различия, лексико-семантическая сверхгенерализация.

G. R. Dobrova, A. V. Piven
Petersburg, Russia

REFERENTIAL AND EXPRESSIVE CHILDREN: ABOUT YET ANOTHER POSSIBILITY OF DIAGNOSTICS OF “TYPOLOGICAL” DIFFERENCES

Abstract. The article focuses on differences in referential and expressive children's language acquisition. The reasons of why pedagogues need to know these differences and various possibilities of revealing these differences, e.g. a possibility of showing up “typological” differences on basis of testing children's inclination to independent lexical-semantic overgeneralization, are discussed.

Keywords: ontolinguistics, language acquisition, variability in language acquisition, referential children, expressive children, typological differences, lexical-semantic overgeneralization.

В последние годы в отечественной науке всё большее развитие получает особая область исследования речи детей — онтолингвистика, которая, будучи, безусловно, лингвистической наукой, находится на стыке с психологией и имеет к тому же педагогические «выходы».

В течение ряда десятилетий онтолингвистика интересовалась в основном общими, универсальными закономерностями развития детской речи. Труды таких исследователей, как А. Н. Гвоздев [Гвоздев 1961], Н. И. Лепская [Лепская 2013], С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2000, 2009], А. М. Шахнарович [2001], стали уже классическими; много исследований общих закономерностей речевого развития детей проводится и в последние годы (например, [Восейкова 2011], [Гагарина 2008], Гридина [2006], [Елисеева 2008] и др.). Однако в самое последнее время все чаще стал подниматься вопрос о том, какие особенности детской речи в той или иной мере характерны для всех детей, а какие являются вариативными, т.е. присущими не всем детям, а лишь отдельным «группам» детей (либо присущими детям одних «групп» в весьма значительной степени и в гораздо меньшей — детям других «групп»).

Когда речь идет о «группах» детей, то имеются в виду прежде всего такие группы, как: мальчики/девочки, референциальные / экспрессивные дети, дети из семей с высоким / из семей с низким социокультурным статусом, а также (в самое последнее

время) дети, имеющие/не имеющие старших братьев и/или сестер (подробнее см. [Доброва 2013]).

Особое внимание в онтолингвистических исследованиях уделяется тем или иным различиям в речевом развитии референциальных и экспрессивных детей. Не имея возможности в данном случае подробно остановиться на различиях референциальных / экспрессивных детей (подробнее о референциальных/экспрессивных детях см., например [Доброва 2009, 2012]), охарактеризуем лишь кратко эти две группы детей.

Еще в 1970-х — 1980-х годах в американских исследованиях (например, [Nelson 1973], [Bates et al. 1988]) был поставлен вопрос о том, что на самых ранних этапах речевого развития среди детей отчетливо выделяются две группы. Для одних детей характерно относительно раннее речевое развитие, быстрый рост словаря, преобладание имен существительных в начальном лексиконе, отчетливость артикуляции и фонетическое постоянство как в субституции звуков, так и в упрощении кластеров, наличие слоговой элизии, склонность говорить о себе в третьем лице (называть по имени), склонность к морфологическим сверхгенерализациям и т.д. Для других детей, напротив, характерно относительно позднее речевое развитие, медленный рост словаря, преобладание глаголов, наречий и местоимений в начальном лексиконе, неотчетливость артикуляции и отсутствие фонетического постоянства как в суб-

ституции звуков, так и в упрощении кластеров, отсутствие слоговой элизии, несклонность говорить о себе в третьем лице (называть по имени), несклонность к морфологическим сверхгенерализациям и т. д. Большинство детей (около половины) оказывалось «в промежуточном положении», а на каждом из «полюсов» — примерно по четверти общего количества детей (цифры, естественно, приблизительны и условны). В дальнейшем исследования отечественных лингвистов ([Доброва 2009], [Елисеева 2008], [Зубкова 1993], [Овчинникова 2005] и др.) также в целом подтвердили существование этих двух «групп» детей.

Прежде, чем перейти к вопросу о диагностировании «типологических» различий, т.е. выявления референциальных/экспрессивных детей, хотелось бы ответить на вопрос, зачем нужно знать об этих различиях. Дело в том, что все существующие «нормативы» речевого развития рассчитаны на референциальных детей. Экспрессивные же дети, таким образом, оказываются в крайне невыгодном положении: они не знают (не умеют) в определенном возрасте того, что знают (умеют) в этом возрасте референциальные дети, а то, что, напротив, знают и умеют экспрессивные дети, вообще не включено в эти «нормативы». Приведем только один пример. Речь референциальной Лизы Е. всегда соответствовала всем «нормативам» и даже опережала их: у нее всегда был очень богатый лексикон для каждого из возрастных этапов, у нее рано начала формироваться морфологическая система, например, падежные формы существительных, она рано оказалась способна на генерализацию, что повлияло на опережающее развитие лексической семантики, словообразования и формообразования и т. д. Напротив, речь Вани Я. всегда отставала от всяческих «нормативов»: говорить он начал относительно поздно и неотчетливо («каша во рту»), у него фиксировалось позднее появление «продуктивной/активной морфологии» и т. д. Однако у Вани рано проявилась способность к дифференциации (например, марки машин он умел различать и называть очень рано); кроме того, уже в 3 года при проведении нами эксперимента на вопрос о том, есть ли у его годовалого брата Феди братик, Ваня с легкостью ответил: «Так это ж я» (заметим, что, по мнению Ж. Пиаже, способность принять чужую точку отсчета, противоположную собственной, при усвоении терминов родства формируется у детей лишь к 12-ти годам, по получившимся у нас [Доброва 2003] данным — к 7, но все равно это крайне далеко от Ваниного трехлетнего возраста). Однако ни один из нормативов не проверяет способности детей раннего возраста ни к дифференциации указанного типа, ни к принятию чужих точек отсчета, и потому Ванины «заслуги» никак не могли ему помочь при определении уровня его речевого развития (о речевом развитии Лизы Е.

и Вани Я. как, соответственно, референциального и экспрессивного ребенка см. подробнее в [Доброва 2003, 2010]).

Из сказанного следует, что крайне важно, чтобы педагоги, работающие с детьми раннего и младшего возраста, осознавали, что экспрессивные дети — это не патология, а норма, только другой вариант нормы. Эти дети, во многом, безусловно, отставая от референциальных детей в речевом развитии, компенсируют это другими факторами своего речевого развития, по которым они опережают референциальных. Давно уже следовало бы поставить вопрос если не о разработке двух «норм» (две «нормы» все же, наверное, не совсем правильно, поскольку большинство детей находится посередине этого континуума, находясь ближе к одному или другому «полюсу»), то хотя бы о введении менее жестких, более вариативных и «гибких» нормативов.

Знать о различиях двух типов детей следует не только потому, что это важно для оценки раннего речевого развития (к 3–4 годам эти различия постепенно стираются, перестают быть видимыми), но и потому, что основные различия в речевом — и не только речевом — развитии детей этих двух типов сохраняются и в более позднем возрасте. Естественно, применительно к детям более старшего возраста термины «референциальный»/«экспрессивный» уже не применяются, но, как бы исследователи ни называли эти две группы детей, эти различия имеют место, они существенны и оказывают самое серьезное воздействие на успешность обучения детей в школьном возрасте (подробнее см., например, [Савельева 2006а, 2006б]); сама же проблема связи «референциальности» / «экспрессивности» детей в раннем возрасте и последующих особенностей развития их познавательных способностей в школьном возрасте уже вышла на повестку дня и ждет своего внимательнейшего изучения.

В данной статье рассматривается одно из различий в речевом развитии референциальных и экспрессивных детей — различие в их склонности к самостоятельной лексико-семантической генерализации (обобщению) — и исследуется возможность использования этого различия в качестве средства диагностики. Для подобного анализа обычно требуется выявить референциальных и экспрессивных детей среди обследуемых, и это выявление — весьма трудоемкий процесс. Поэтому поиск новых — относительно менее сложных — возможностей выявления референциальных / экспрессивных детей представляется важным и актуальным. Отнесенность детей к референциальному и экспрессивному типу проверяется обычно на фонетическом, грамматическом (формообразование) и лексическом материале. Наиболее достоверна на сегодняшний день проверка на фонетическом материале, но она очень трудоемка, поэтому в данном исследовании нами

были разработаны задания, проверявшие склонность / несклонность к лексико-семантической генерализации — как характерной черты соответственно референциальных / экспрессивных детей, и эта склонность сопоставлена с фонетическими «признаками» референциальных / экспрессивных детей.

В первом задании на генерализацию детям предъявлялись картинки, изображающие предметы, принадлежащие к разным тематическим группам (овощи, фрукты, мебель, обувь, одежда). Давался образец: «Вот мячик, кубик, кукла, пирамидка — я могу все назвать одним словом? Каким? — Игрушки».

Во втором задании, с целью проверки фактора «натренированности» при выполнении первого задания, детям предлагалось рассмотреть картинку с разными «выдуманностями» животными, у которых имеется одно общее, очень заметное качество — розовые уши определенной формы. Образец: «Посмотри, это все — «паки». Это ПАК, и это ПАК, и это тоже ПАК. Они все называются ПАК». На следующей картинке были представлены разные животные (слон, кот, корова), а также один ПАК, который был на предыдущей картинке, и один ПАК, которого раньше ребенок не видел, но которого также следует отнести к ПАКАм, т.к. у него тоже имеется отличительный признак «ПАКа» — розовые уши определенной формы. Экспериментатор просит ребенка найти ПАКА.

На другой картинке — разные деревья, но у всех на ветках растут рыбы. Ребенку сообщается, что это все — РУПЫ. На другой картинке — «обычные» деревья и одна пальма с рыбами на ветках. Экспериментатор просит ребенка найти РУПА.

В таблице 1 отражены ответы двух детей, демонстрирующие их склонность/несклонность к генерализации (знак + обозначает, что ребенок произнес данное слово — назвал то, что изображено на картинке, и затем, в ответ на просьбу экспериментатора, назвал «обобщающее слово» / жирным шрифтом; знак «—» означает, что ответа не было получено).

Задание № 1. «А как ты можешь это всё назвать, одним словом?»		
	Влада 3.11.	Сережа 3.6.
морковь	+	+
свёкла	—	—
помидор	+	—
огурец	+	+
капуста	+	+
овощи	+	—
апельсин	+	—
груша	+	+
персик	абрикос	—
лимон	+	—
яблоко	+	+

фрукты	+	—
кровать	+	+
кресло	+	+
диван	+	+
стол	+	+
стул	+	+
мебель	+	—
ботинки	+	—
сапоги	каблуки	—
туфли	каблуки	—
тапочки	+	+
обувь	+	—
платье	+	+
рубашка	кофта	—
свитер	кофта	+
штаны	+	+
шорты	+	+
одежда	вещи	—
Задание № 2.	Влада 3.11.	Сережа 3.6.
«пак»	+	—
«руп»	+	—

Как видно из таблицы, второй ребенок не проявляет склонности к генерализации: он не может ни назвать гиперонимы «овощи», «фрукты», «мебель», «обувь», «одежда», ни, самостоятельно произведя генерализацию на основе выявления общих отличительных признаков, найти «искомый» выдуманный объект. У первого ребенка, напротив, наблюдается склонность к генерализации. Например, Влада называет большинство гиперонимов, а не найдя подходящего гиперонима «одежда», использует вместо него обобщающее слово «вещи», проявляя тем самым склонность к самостоятельной генерализации. Она же производит самостоятельную генерализацию во второй части задания, в результате чего находит ранее не виденного ею «пака» и «рупа». Эти данные коррелируют с результатами принятого в онтолингвистике в последние годы фонетического метода определения референциальных / экспрессивных детей: у Влады наблюдается фонологическое постоянство при упрощении кластеров и субституции согласных, а у Сережи — не наблюдается фонологического постоянства ни в упрощении кластеров, ни в субституции согласных, почти нет слоговой элизии. По совокупности признаков можно сделать вывод, что Влада — референциальный ребенок, а Сережа — экспрессивный.

Вместе с тем возникает вопрос: всегда ли тот факт, что ребенок верно назвал гиперонимы, свидетельствует о его склонности к генерализации и, соответственно, о его принадлежности к референциальному типу? Иными словами, всегда ли факт знания гиперонимов свидетельствует о самостоятельной генерализации или же в каких-то случаях это может быть результатом «обученности» («натренированности»)?

Рассмотрим следующие примеры, которые мы считаем свидетельством «обученности» в генерализации.

Богдан 3.11 — по-видимому, ребенок экспрессивного типа. В соответствии с фонетическими критериями оценки референциальности / экспрессивности детей, он должен быть определен как экспрессивный. Так, у него имеет место фонологическое непостоянство при упрощении кластеров. Например, из 18 кластеров «смычный + смычный», первый смычный выпадает 3 раза, второй «смычный» 4 раза. В остальных случаях кластер «смычный + смычный» сохраняется. Несклонность к постоянству наблюдается и в субституции согласных. Например, звук [p] заменяет на звук [л] — 6 раз, на [л'] — 1, на [j] — 3, выбрасывает [p] — 12 раз, сохраняет — 1. При этом, если говорить о его склонности/несклонности к генерализации, можно констатировать, что в первом задании из пяти гиперонимов три он назвал правильно. Один гипероним знает (точнее — знает само слово), но неверно определяет область его референции — «овощи» называет «фруктами». При этом не может генерализовать отличительные признаки ПАКа (розовые уши определенной формы) и потому не может найти не виденного им ранее ПАКа во втором задании, хотя ПАКа с предыдущей картинке показывает первым.

У Вани П. (3.5) также наблюдается фонологическое непостоянство при упрощении кластеров. Например, из 18 кластеров «смычный + смычный» первый «смычный» не выпадает. Второй «смычный» выпадает один раз. В остальных случаях кластер «смычный + смычный» сохраняется. Наблюдается фонологическое непостоянство и в субституции согласных. Например, звук [p'] — заменяет на [л'] — 2 раза, не сохраняет звук [p'] один раз, а в остальных случаях звук сохраняется. Все это говорит о том, что Ваня — ребенок экспрессивный, что подтверждается и при проверке его склонности/несклонности к генерализации. В первом задании из пяти гиперонимов называет три — два гиперонима правильно, а один гипероним применяет к другой тематической группе («овощи» называет «фруктами»). Во втором задании не произвел генерализацию и потому не показал того ПАКа, принадлежность которого к ПАКа можно было определить, только предварительно произведя генерализацию на основе выявления характерной перцептивной отличительной черты (розовые уши определенной формы).

Дети, выполнявшие задания подобным образом, продемонстрировали, что, несмотря на то, что в некоторых случаях называли гиперонимы, к самостоятельной генерализации не способны, и поэтому тот факт, что какие-то гиперонимы они называли, свидетельствует скорее всего об их «обученности».

Напротив, другие дети демонстрировали склонность к самостоятельной генерализации. У этих детей сочетается способность найти относительно подходящее «обобщающее слово» в случаях, когда гипероним им не известен, и способность указать того ПАКа, которого ранее они не видели, но которого определили как такового на основе генерализации характерных признаков.

Рассмотрим самостоятельные попытки генерализации. Так, у Насти Ж. (3.00) наблюдаются такие попытки. Во втором задании ребенок сумел со второго раза показать ПАКа, которого видел на предыдущей картинке, а затем показал и ПАКа, которого не было на предыдущей картинке, но которого он определил как такового на основании генерализации выделенных существенных признаков. В первом задании в случаях, когда девочка, очевидно, не знала гиперонима, она также произвела самостоятельную генерализацию — вместо гиперонима «одежда» и «обувь» дважды появляется генерализующее слово «вещи».

Саша С. 3.00. — к самостоятельным попыткам генерализации можно отнести то, что во втором задании сразу же показал ПАКа, которого не было на предыдущей картинке, но которого он определил как такового на основании генерализации выделенных существенных признаков. Любопытная самостоятельная (хотя, естественно, неверная) генерализация возникает у этого ребенка и в первой части задания: вместо гиперонима «фрукты» ребенок называет слово «сок». Данную генерализацию можно объяснить тем, что все согипонимы (яблоко, персик, груша, лимон, апельсин) — это, действительно, то, из чего можно сделать сок.

Таким образом, можно утверждать, что задания на самостоятельную генерализацию — «ПАК» — позволяют быстро и легко определять референциальных детей. Этим можно пользоваться, т.к. полученные результаты в подавляющем большинстве случаев совпадают с результатами, полученными при анализе фонетического уровня речевой способности этих же детей: если у данного испытуемого есть «фонетические показатели» референциального ребенка, то есть и склонность к самостоятельной генерализации; если же есть «фонетические показатели» экспрессивного ребенка, то нет и склонности к самостоятельной генерализации. Соответственно, проверка склонности к самостоятельной генерализации — еще одна возможность (причем относительно нетрудоемкая возможность — по сравнению с анализом фонетического компонента речевой способности) выявления референциальных / экспрессивных детей, т.е. выявления так называемых типологических различий, которые привлекают в последнее время все большее внимание исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

Воекова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М.: Знак, 2011.

Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб.: Наука, 2008.

Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.

Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: учеб. Пособие. — М.: Наука: Флинта, 2006.

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейсиса (личные местоимения и термины родства): Монография. — СПб, 2003.

Доброва Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. — 2009. - № 9. — С. 54-71.

Доброва Г. Р. О специфике проявления языковой асимметрии в онтогенезе // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности, 2010, № 8. — С. 32-41.

Доброва Г. Р. Есть ли связь между особенностями освоения фонетической системы и психолингвистическими аспектами речевого развития ребенка? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности, 2012, № 10. — С. 183-196.

Доброва Г. Р. О влиянии социальных и/или биологических факторов на особенности освоения языка детьми // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании, 2013, № 4. — С. 19-28.

Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

Зубкова Т. И. Об одной стратегии языкового развития // Международная конференция «Мир ребенка и его язык». Т. 3. СПб., 1993. С.17-19.

Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. — М., 2013.

Овчинникова И. Г. Индивидуальная вариативность детских повествований как отражение различий в стилях освоения языка // Мерлинские чтения. Материалы межрегиональной конференции. Ч. 1. Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2005. С.172-178.

Савельева Л. В. Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии). — СПб.: Наука, Сага, 2006а.

Савельева Л. В. Стратегии овладения орфографией в начальной школе и когнитивные предпосылки их формирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006б. Т. 6. № 14. С.231-245.

Цейтлин С. Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка). Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. — Л, 1989.

Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

Шахнарович А. М. Избранные труды, воспоминания друзей и учеников. — М., 2001.

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988.

Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. Serial № 149, vol. 38, № 3-4, 1973.

ДАнные об авторах

Галина Радмировна Доброва — доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка Российского государственного педагогического университета им. И. А. Герцена.

Адрес: 196084, Санкт-Петербург, Московский пр., 80

E-mail: galdobr@peterlink.ru

Анастасия Владимировна Пивень — учитель-логопед детского сада № 9.

Адрес: 196158, Санкт-Петербург, ул. Пулковская, 5А

E-mail: av@piven.info

ABOUT THE AUTHORS

Galina Radmirovna Dobrova is a Doctor of Philology, Professor of Child's Education in Language and Literature Department in Herzen State Pedagogical University.

Anastasiya Vladimirovna Piven is a teacher and speech therapist in Kindergraten № 9.